

Willenberg, Heiner

Wortschatz

Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 130-139*



Quellenangabe/ Reference:

Willenberg, Heiner: Wortschatz - In: Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 130-139* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32385 - DOI: 10.25656/01:3238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32385>

<https://doi.org/10.25656/01:3238>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

Sprachliche Kompetenzen

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--	---

Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
---	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit	23
---	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
--	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit	63
--	----

Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus	83
--	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen	100
---	-----

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
--	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation	118
---	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
--	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit	147
--	-----

<i>Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn</i>	
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:	
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten	158

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Hörverstehen	178

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Leseverstehen	197

<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
Textrekonstruktion: C-Test	212

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Sprachbewusstheit	226

<i>Günter Nold / John H. A. L. De Jong</i>	
Sprechen	245

<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel</i>	
Interkulturelle Kompetenz.....	256

<i>Günther Schneider</i>	
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven	
Kompetenzen im Bereich des Englischen	273

Ausblick

<i>Konrad Schröder</i>	
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung	
aus fachdidaktischer Sicht.....	290

<i>Günter Nold</i>	
DESI im Kontext des Gemeinsamen	
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen	299

<i>Sauli Takala</i>	
Relating Examinations to the Common European Framework.....	306

<i>Hermann Lange</i>	
Abschließendes Statement.....	314

Die Autorinnen und Autoren.....	318
---------------------------------	-----

Heiner Willenberg

Wortschatz

Einleitung

Die Lehrpläne der Bundesländer fordern vordringlich, dass die Schülerschaft einen ausreichenden Wortschatz erwerben soll. Dazu gehören die Ausbildung eines Fachwortschatzes und das Kennenlernen von Fremdwörtern, sowie Metaphern und Redensarten als unabdingbare Stilmittel in gesprochener und geschriebener Sprache. Die meisten Länder fordern, dass sich ihre Schüler mit dem Sprachwandel wie mit den soziologischen Schichtungen der Sprache befassen. Ab und zu tauchen Aspekte der Nuancierung auf, so bspw. wenn in Baden-Württemberg untersucht wird, welche Bedeutung der Wortschatz in unterschiedlichen Texten besitzt oder wenn die gute Kenntnis von Themen und ihrer lexikalischen Felder als eine Voraussetzung für angemessene Argumentation dargestellt wird (Hamburg, Saarland). Nur wenige Lehrpläne beschreiben die Ebenen des Wortschatzes und die daraus folgenden kognitiven oder stilistischen Gewinne.

Wortschatzforschung

Im Rahmen der Wortschatzforschung beziehen sich die meisten Ansätze eher auf die rezeptiven Anteile dieses umfangreichen Sujets.

- a) Das Wortfeld bestimmt die Definition eines Wortes über die Nachbarn, die Nähe und den Kontrast. Wortfelder werden meistens von Wortarten bestimmt, so dass in ihnen entweder Nomen, Verben oder Adjektive vorkommen. Im Wortfeld werden auch die definierenden Merkmale oder Nuancen festgelegt (Dornseiff 2004; Schmidt 1973).
- b) Hier könnte auch die Merkmalstheorie eingeordnet werden, die zunächst sinnvoll danach fragt, was z.B. verkaufen von andrehen unterscheidet (siehe generell Allen 2001). Da diese Theorie im Zentrum ihrer Bemühungen die prinzipiellen Definitionsmöglichkeiten formal begründen will, ist sie nicht gut für die Beobachtung des realen Wortschatzes zu verwenden (siehe auch Löbner 2003).
- c) Sachfelder sammeln Wörter mit ihren üblichen Bezeichnungen in einem Feld des alltäglichen Gebrauchs. Wer Sachfelder gut kennt, weist damit auch eine Breite des Wortschatzes aus, er braucht allerdings immer die Genauigkeit in den richtigen Anwendungen (Duchàcek 1973; Schwanenflugel 1991; Duden 1992; Pons 1992).

- d) Das Verstehen von Wörtern wird durch den Kontext unterstützt, in dem eine gewisse Redundanz eine förderliche Rolle spielt. Eine zu knappe und zu wenig unterstützte Darstellung erschwert das Verstehen. Andererseits kann der Kontext auch Ansprüche an das Verstehen von Lesern oder Hörern stellen, wenn er verlangt, die genaue Passung, die exakte Nuance auch wirklich zu entschlüsseln (Rickheit/Strohner 1993; Christmann/Groeben 1999; Ferstl/Flores d'Arcais 1999).
- e) Wörter rufen bei jedem Individuum persönliche Assoziationen hervor, die als Basis für den Aufruf des mentalen Lexikons dienen, aus dem heraus jemand überhaupt einen Redekern erzeugen kann. Er braucht, um eine sinnvolle Rede zu starten, den Zugang zu seinem inneren Wissensnetz, in dem die sinnvollen Verknüpfungen von Wörtern und schließlich vom Wissen abgelegt sind, ohne die niemand ein zusammenhängendes Thema vorzutragen in der Lage ist (Johnson-Laird 1996; Kintsch u.a. 1999).
- f) Der Wortschatz unterliegt einem Wandel im Zeitverlauf und er bestimmt sich auch nach dem divergenten Gebrauch in Schichten, im Dialekt und im Jargon wie z.B. der Jugendsprache. Sich darüber Rechenschaft zu geben kann zu einem reichen und vielfältigen aktiven Sprachgebrauch führen (Schlobinski 1993).
- g) Wörter lassen sich verschiedenen Ebenen zuordnen, die hauptsächlich mit vier Kategorien benannt werden: Basiswörter, Abstrakta, Konkreta, Fachwörter. Zudem können Wörter noch im übertragenen Sinne benutzt werden als Metaphern oder als Redensarten, bzw. als phraseologische Fügung (Miller 1993).

Der unter „g“ beschriebene Ansatz ist u.E. am ehesten mit Modellen der Sprachproduktion vereinbar und wurde deshalb bei der Entwicklung des Wortschatz-Tests in DESI umgesetzt.

Messkonzept

Sprachproduktion

Die Blickweise der Sprachproduktion fragt zunächst: Was ist nötig, damit jemand zusammenhängend und differenziert über ein Thema reden oder schreiben kann? Und sie kommt zu einer Antwort, die mehrere Stufen umfasst:

1. Ein Sprecher muss über Konzepte zu seinem Thema verfügen. Der Terminus Konzept beschreibt die amodale Speicherung eines Themas, es ist sozusagen die Grundstruktur einer Bedeutung. Sie kann bildlich, szenisch vorhanden sein oder sie kann mit Wortmarken im inneren Lexikon eingetragen sein (Engkamp/Rummer 1999). Dieser Eintrag ist üblicherweise zuerst in der Muttersprache vorhan-

den, er kann aber auch in mehreren anderen Sprachen vorliegen, wobei immer wieder Unschärfen zwischen den Sprachen auftreten.

2. Auf dieser Basis sollte sich ein differenzierter Wortschatz aufbauen, der gut vernetzt ist, der über verschiedene Schichten oder Ebenen verfügt (s.a. Willenberg 2004). Und dieser Wortschatz sollte leicht zugänglich sein,
 - d.h. er sollte sich z.B. auf einen Oberbegriff oder ein Stichwort hin öffnen,
 - er sollte während des Sprechens/Schreibens leicht fließen,
 - er sollte bei realen Situationen im Leben ansprechen, sei es vor Ort oder sei es bei einer Lektüre.
3. Eine weitere These dieses Ansatzes lautet: Wörter sind umso leichter verständlich je gebräuchlicher sie sind, und auch die Umkehrung gilt: Je seltener desto schwieriger sind Wörter im Allgemeinen zu verstehen (Schriefers 1999). Daraus erklären sich die fünf nachfolgend genannten Kategorien:
 - a) Basiswörter sind bekannte Wörter, die jedem gleich zu einem Thema einfallen, sie werden als erste gelernt und am meisten benutzt (Rosch 1975). Der innere Aufwand bei diesen gut verfügbaren Wörtern ist gering, wir verbrauchen kaum Zeit, um sie zu finden und sie bereiten uns normalerweise keine Zuordnungsprobleme: Haus, Hund, Eltern, Tag.
 - b) Konkreta sind Wörter, die etwas Wahrnehmbares in Raum und Zeit bezeichnen (Lyons 1983). Sie beziehen sich also i.A. auf Sichtbares, seltener auf Hörbares oder Prozessuales. Jeder weiß ungefähr, wie ein Kran aussieht, wie sich ein Schuss anhört oder wie ein Galopp aussieht, obwohl alle drei nicht zu den Basiswörtern gehören. Diesen Wahrnehmungen sind wir schon begegnet, ihre Bezeichnungen sind nicht schwer zu erkennen und ihre Bedeutungsausdehnung (Intension) erscheint relativ klar. Mit dem Terminus Intension bezeichnet die Linguistik das mögliche Vorkommen des Bezeichneten im realen Leben und da sind die Erscheinungsformen zumindest von Kränen oder Schüssen nicht allzu schwierig abzugrenzen. Van der Meer und Klix (2003) haben dafür den Terminus Begriffsinhalt geprägt.
 - c) Abstrakta sind Wörter, die etwas Nicht-Wahrnehmbares in Raum und Zeit bezeichnen, z.B. Moral, Demut, Bündnis, Stil. Die Definitionen müssen gesucht und präsent gehalten werden, dazu braucht man vage Beispiele. Und schließlich ist die Ausdehnung dieser Bedeutung unklar: Was ist eigentlich Moral? Wo kann sie vorkommen? Ist das Wort gegenüber der realen Welt und ihren Erscheinungen nicht viel zu idealistisch? Sofort steigen die notwendigen mentalen Anstrengungen, wir brauchen mehr Zeit und wir müssen prüfen, ob die Thematik, die damit charakterisiert wird, auch wirklich passt (siehe generell Küchler 1991).
 - d) Fachwörter/Fremdwörter bezeichnen einen sehr speziellen, engen Ausschnitt der Welt, den aber meistens sehr genau: Bruttosozialprodukt, Bürzel, Kosmologie, Resilienz. Hier können wir nicht mehr vermuten, wir sollten die Bedeutung wissen. Das heißt, unsere Anstrengung besteht darin, dieses Wort schon einmal gelernt zu haben, uns daran zu erinnern und auch eine genaue

Definition in einem komplizierten, vernetzten Gebiet vortragen zu können. Oft sind diese Wörter Komposita und dazu noch Fremdwörter. Dass es auch deutschstämmige Fachwörter gibt, mögen der Bürzel oder die Kux andeuten.

- e) Übertragung und Bedeutungsschicht: Wörter können in übertragener Weise benutzt werden und sie kommen in verschiedenen Stilschichten vor wie im Exempel: Jemand ist ziemlich abgebrannt.

Aufgabenmerkmale

Die Konstruktion der Testaufgaben in DESI orientierte sich an den vier Kategorien (a-d) des Wortschatzes. Die beiden Aspekte Metaphorik bzw. Redensart und Register (e) konnten aus Zeitgründen nicht berücksichtigt werden. Die Aufgabenschwierigkeiten der Voruntersuchung ließ schließlich eine Reduktion auf drei Kategorien als angemessen erscheinen:

- *Basiswörter* sind so definiert, dass sie zu den ersten 2000 Einträgen im Grundwortschatz von Langenscheidt (1991) gehören. Dies ist eine praktikable Lösung, weil es leider keine umfassende Wortschatz-Statistik im Deutschen gibt.
- *Konkrete und Abstrakta* werden erst als solche notiert, wenn sie außerhalb des Grundwortschatzrahmens liegen, sie sollten aber im vermuteten Sprachgebrauch von Neuntklässlern vorkommen.
- *Fach- und Fremdwörter* kommen i.A. nicht im Erfahrungsbereich von Neuntklässlern vor. Linguistisch können sie am einfachsten so definiert werden, dass sie als Einträge in Fach- oder Fremdwörterbüchern vorkommen.

Man kann die Aufgaben noch unter einem weiteren Aspekt beschreiben, in welchem Format sie nämlich im Test bearbeitet werden. Dazu wurden die zwei prinzipiellen Varianten des aktiven und passiven Gebrauchs benutzt:

- Die Testperson kann ihre Wörter relativ frei produzieren und sie ist aufgefordert, abgebildete Dinge zu benennen (die eingangs erwähnte Fülle).
- Oder sie soll Vorgaben in Text- oder Satzzusammenhängen rezeptiv auf Nuancen überprüfen (die Differenzierung).

Alle Wortschatzitems kann man den genannten Beschreibungen zuordnen. In Tabelle 1 folgt die Dreiteilung mit Wortbeispielen in den beiden Aktivitätskategorien. Die Zahlen geben an, wie viele Items es pro Kategorie gibt.

Tabelle 1: Anzahl und Beispiele für die Wortschatzitems nach Schwierigkeitskategorien und aktivem und passivem Gebrauch.

Wortschatzebene	Bilder/ freie Produktion	Rezeptiv: Nuancen finden
Basiswörter / Grundwortschatz	5 Ofen / Kälte	6 [einer Meinung] widersprechen
Konkreta Abstrakta	8 Flohmarkt	9 zoomen intellektuell
Fach- und Fremdwörter	8 Abakus	6 Boom

Skalenbeschreibung: Niveaus und Schwellen

Auf Basis der in der Skalierung des Wortschatz-Tests ermittelten Aufgabenschwierigkeiten konnten drei Kompetenzniveaus unterschieden werden:

- A Grundwortschatz: Die einfachsten Aufgaben bestanden darin, Einträge zu erkennen oder selber aktiv zu benennen, die zu den 2000 häufigsten Wörtern gehören.
- B Abstrakta/Konkreta: Dieses Niveau wird von Abstrakta oder Konkreta gebildet, die nicht zum Grundwortschatz gehören.
- C Fremd- und Fachwörter mit einer genauen und engen Bedeutung. Sie reichen mit ihrem unteren Teil in leichtere Regionen hinein. Dabei spielt es eine Rolle, dass die Mehrfachwahl-Aufgaben, in denen ein Teil dieser Wörter vorkommt, einfacher als die produktiven Aufgaben zu lösen waren.

Der Zusammenhang zwischen den angenommenen Niveaus der Leseaufgaben und den beobachteten Aufgabenschwierigkeiten ist in Abbildung 1 grafisch dargestellt. Zusätzlich finden sich in Tabelle 2 Kurzbeschreibung der Kompetenzniveaus sowie die Spannweite der zugehörigen Aufgabenschwierigkeiten.

Zur Definition der exakten Schwellen zwischen den Kompetenzniveaus wurde für jedes Niveau der Punkt auf der Kompetenzskala ermittelt, ab dem 50% der Aufgaben eines Niveaus beherrscht werden. Dieser Punkt entspricht der ersten beobachteten Aufgabenschwierigkeit unterhalb des Medians. Bei einer geraden Aufgabenanzahl innerhalb eines Niveaus wird an dieser Stelle genau die leichtere Hälfte der Aufgaben beherrscht, bei einer ungeraden Aufgabenanzahl wird die nächst leichtere Schwierigkeit unterhalb von 50% gewählt, z.B. die fünfte von elf Aufgaben (vgl. Hartig in diesem Band).

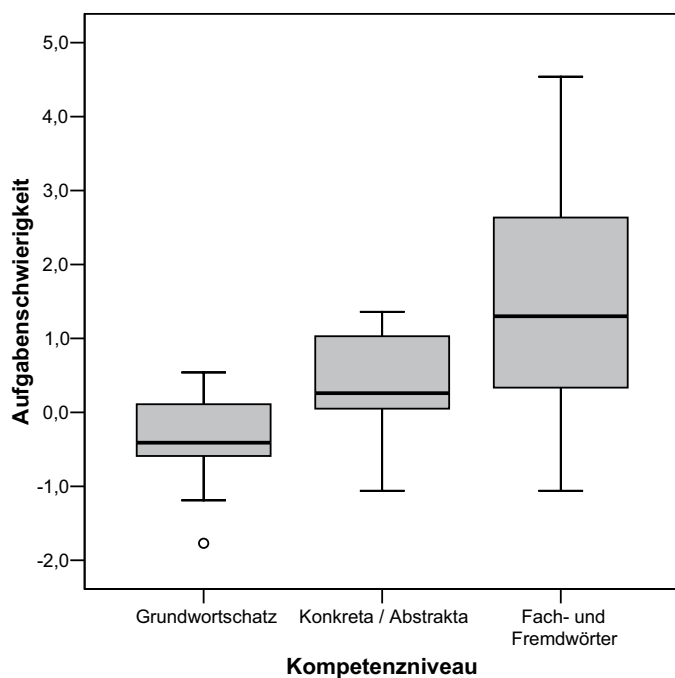


Abbildung 1: Aufgabenschwierigkeiten der Aufgaben zum Wortschatz getrennt nach Kompetenzniveaus.

Tabelle 2: Kurzbeschreibungen der Kompetenzniveaus sowie Spannweite der Aufgabenschwierigkeiten.

Niveau	Aufgaben-schwierigkeiten	Beschreibung
A	-1.8 bis +0.5 <u>Median -0.4</u>	Grundwortschatz (auch Basiswörter): Wörter aus dem Grundwortschatz der häufigsten 2000 deutschen Wörter (nach Langenscheidt).
B	-1.1 bis +1.3_ <u>Median +0.3</u>	Häufigere Konkreta und Abstrakta Konkreta: Bezeichnungen für Wahrnehmbares in Raum und Zeit. Abstrakta: Bezeichnungen für nicht Wahrnehmbares in Raum und Zeit. Beide nicht mehr zu den ersten 2000 Wörtern gehörend.
C	-1.1 bis +4.5_ <u>Median +1.7</u>	Fach- und Fremdwörter: Fachwörter: Genaue Bezeichnungen einer Referenz in einem speziellen Wissensgebiet. Fremdwörter: Hier als eine mögliche Form eines Fachwortes gebraucht.

Die Ergebnisse bestätigen wesentliche Vermutungen darüber, wie leicht oder wie schwer die Aufgaben des Wortschatzes für die Schüler waren: Leicht fielen vor allem Exempel aus dem Grundwortschatz, der aus den häufigsten 2000 Wörtern des Deutschen besteht. Die mittlere Kategorie verlangte, gebräuchliche Bezeichnungen für Konkretes und Abstraktes zu verstehen, deren Häufigkeit außerhalb der ersten 2000 Wörter liegt. Fach- und Fremdwörter erscheinen als schwierigste Kategorie. Die mäßigen Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass die meisten Neuntklässler nur begrenzt mit Fach- und Fremdwörtern umgehen können, obwohl die Curricula diesen Teil des Wortschatzes thematisieren.

Itembeispiele

Beispiel 1: Rezeptiv – Nuancen finden – Konkreta / Abstrakta / Fach-Fremdwörter

Zoomen

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ausleuchten
oder
verdunkeln | <input type="checkbox"/> scharf oder
unscharf
einstellen | <input type="checkbox"/> Aufnehmen
oder fallen
lassen | <input type="checkbox"/> heranholen oder
wegrücken |
|--|--|---|---|

Modedesigner Hedi Slimane: „Ich muss sehen, wie es aussieht, wenn jemand meine Kleider trägt. Dabei geht es immer mehr um die Beobachtung als um die Interpretation – eine eher emotionale als ____? ____? ____? ____? ____? Arbeit.“

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> intellektuelle |
| <input type="checkbox"/> intelligente |
| <input type="checkbox"/> vernünftige |
| <input type="checkbox"/> denkerische |

Boom

- | | | | |
|---|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Wertsteigerung | <input type="checkbox"/> Aufschwung | <input type="checkbox"/> Modeerscheinung | <input type="checkbox"/> Explosion |
|---|-------------------------------------|--|------------------------------------|

Beispiel 2: Rezeptiv – Nuancen finden – Basiswörter

Finde genauere Ausdrücke an den Stellen, an denen Wörter durchgestrichen sind:

Sagen

Mirjam sagte zu Frank: „Mit dir gehe ich nicht mehr zum Konzert. Denn du hast

_____ mich vor meiner besten Freundin schlecht gemacht.“

a) _____

Frank ~~sagte~~: „Das stimmt überhaupt nicht. Sie ist über dich hergezogen.“

b) _____

Mirjam ~~sagte~~ daraufhin: „Meine beste Freundin würde das niemals tun!“

Beispiel 3

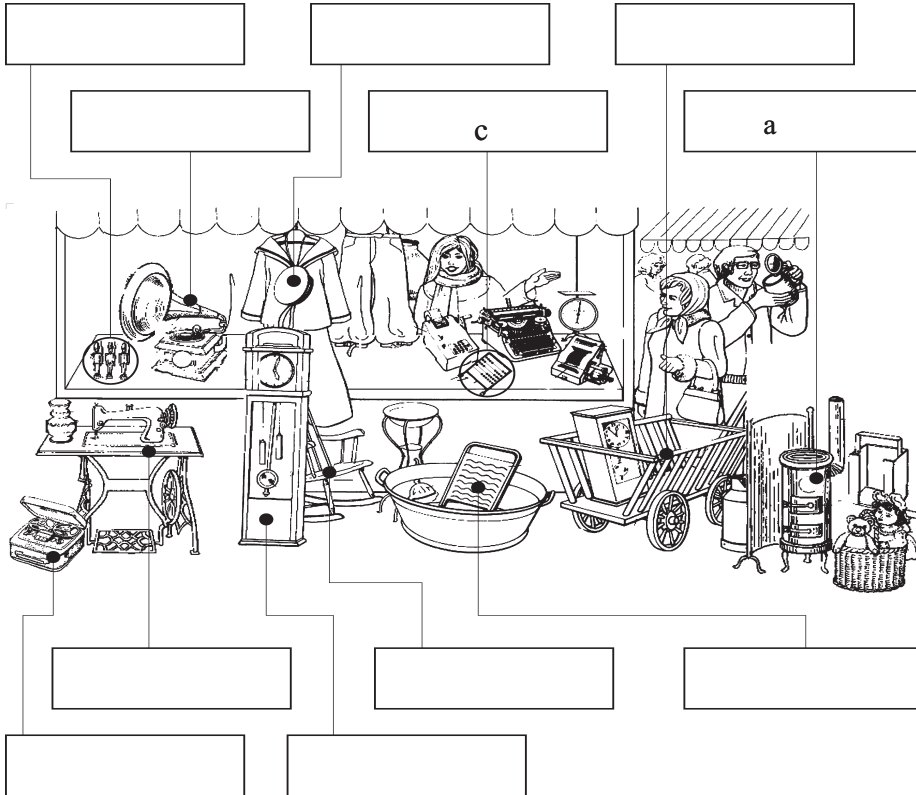
Bilder: Basiswörter [a]

Konkreta: [b] Titel für das Bild

Fach-Fremdwörter: [c]

Gib dem Bild einen Titel und bezeichne die nummerierten Gegenstände auf dem Bild so genau wie möglich! Umschreibungen sind nicht erlaubt.

TITEL:[b]



(Nach Brockhaus: Das Bildwörterbuch 1999)

Lösungen:

Beispiel 1:

Aus den Mehrfachwahl-Angeboten waren jeweils die folgenden richtig

- (zoomen) heranholen oder wegrücken /
- eine eher emotionale als **intellektuelle** Arbeit
- (Boom) Aufschwung

Beispiel 2:

Frank erwiderte / Miriam entgegnete daraufhin

Beispiel 3:

Die erfragten Bilder bzw. die Überschrift wären folgendermaßen zu benennen gewesen:

- (a) Ofen / (b) Flohmarkt / (c) Abakus

Literatur

- Allan, K. (2001): Natural language semantics. Oxford :Blackwell.
- Brockhaus Die Enzyklopädie. Ergänzungsbände⁽²⁰¹⁹⁹⁹⁾: Das Bildwörterbuch.
- Christmann, U./Groeben, N. (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B. u.a.(Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur, S. 145-223.
- Corbeil, J.-C./Archambault, A.(Hrsg) (1992): Pons-Bildwörterbuch. Stuttgart: Klett.
- Dornseiff, F. (*2004): Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Berlin: Walter de Gruyter. Bearbeitet von Uwe Quasthoff.
- Duchàcek, O. (1973): Über verschiedene Typen sprachlicher Felder und die Bedeutung ihrer Erforschung. In: Schmidt, L. (Hrsg.): Wortfeldforschung, 1973. Darmstadt: WBG, S. 436-452.
- Duden (*1992): Bildwörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Eckert, A. (1988): Kognition und Wissensdiagnose. Heidelberg: Pabst.
- Engelkamp, J./Rummers, R. (1999): Die Architektur des mentalen Lexikons. In: Friderici, A. (Hrsg.): Sprachrezeption. In: Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 155-201.
- Ferstl, E./Flores d'Arcais, G. (1999): Das Lesen von Wörtern und Sätzen. In: Friderici, A. (Hrsg.): Sprachrezeption. In: Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 203-242.
- Johnson-Laird, P.N. (*1996): Mental Models. Cambridge: Harvard University Press.
- Kintsch, W./Patel, V.L./Ericsson, K.A. (1999): The role of long-term working memory in text comprehension. In: Psychologia 42, S. 186-198.
- Küchler, E. (1991): Über elementare Vorhersagemechanismen in der menschlichen Informationsverarbeitung. In: Klix, F./van der Meer, E. (Hrsg.): Kognitive Prozesse und geistige Leistungen. Berlin: DVW, S. 148-169.
- Langenscheidt (1991): Basic German Vocabulary. Berlin und München: Langenscheidt.
- Löbner, S. (2003): Semantik. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lyons, J. (1983): Semantik Bd. II. München: Beck.
- Meer, E. van der/Klix, F. (2003): Die begriffliche Basis der Sprachproduktion. In: Hermann, T./Grabowski, J. (Hrsg.): Sprachproduktion. In: Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 333-359.
- Miller, G.A. (1993): Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Heidelberg: Spektrum.
- Rickheit, G./Strohner, H. (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen: UTB.

- Rosch, E. (1975): Cognitive representation of semantic categories. In: *Journal of experimental Psychology* 104, S. 192-233.
- Schlobinski, P. u.a. (1993): *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt, L. (Hrsg.) (1973): *Wortfeldforschung*. Darmstadt: WBG.
- Schriefers, H. (1999): Morphologie und Worterkennung. In: Friderici, A. (Hrsg.): *Sprachrezeption*. In: *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 117-153.
- Schwanenflugel, P.J. (Hrsg.) (1991): *The Psychology of Word Meaning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Willenberg, H. (2004): Wissen und Kompetenz im Literaturunterricht. In: Lecke, B. (Hrsg.): *Fazit Deutsch 2000*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 285-303.